



NUEVAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS ANTE EL FRENO DE LA EXPANSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA¹

JORDI PLANAS; GUILLEN SALA; JESÚS VIVAS (*)

RESUMEN. En el marco del freno de la expansión educativa en España (Planas, Sala, Vivas 2003), el artículo analiza el efecto de la evolución institucional del sistema educativo, de las articulaciones entre formación inicial y continua y de los mecanismos extraescolares de producción y certificación de competencias, en el cambio de modelo en el comportamiento de las empresas en el acceso a las competencias. La sustitución, por parte de las empresas, de personas con experiencia y poco nivel de estudios por jóvenes inexpertos pero muy formados constituye una práctica habitual en la gestión de recursos humanos. Este comportamiento no será posible, a partir del año 2010, en las proporciones de los últimos años. Adultos bastante titulados cursarán cada vez más formación continua y la demanda de trabajo no dispondrá de una plétora de titulados jóvenes comparable con la actual. Habrá menos efectivos por generación y un mayor coste de oportunidad para los estudios superiores largos.

ABSTRACT. Against the backdrop of the slowdown of educational expansion in Spain (Planas, Sala, Vivas 2003), this article analyses the effect of the institutional evolution of the educational system, of the articulation of initial and lifelong training and of the out-of-school mechanisms for the production and certification of skills, and of the change in the pattern of behaviour of companies in their access to skills. The replacement within companies of experienced people with low levels of study by inexperienced but well educated young workers is a regular practice in human resources management. As from 2010, this behaviour will not be possible to the same extent as thus far. Adults with university degrees and other qualifications will increasingly avail of lifelong training courses and there will not be a plethora of young people seeking a job, at least not in volumes comparable to today. There will be fewer individuals per generation and a higher opportunity cost for long university careers.

(1) El presente estudio ha sido elaborado en el marco de una investigación colectiva financiada por la DGXII-UE (4^o PCRD, programa TSER, 3rd Call) titulada *Educational Expansion and Labour Market* (EDEX, <http://edex.univ-tlse1.fr/edex/>) y cuyos participantes son los siguientes: Coordinator: LIRHE Université des Sciences Sociales de Toulouse (C. Bédoué & J. Planas). Partner Institutions: *Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)*, Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) - Institut de Ciències de l'Educació (ICE); *London School of Economics - Centre for Economic Performance*; *Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH)*; *Università Sapienza, Roma - Centro di Recherche Economiche e Sociali (CERES)*; *CRIS International - Center for Research On Innovation and Society*.

(*) GRET-ICE, Universitat Autònoma de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

El aumento de los niveles de educación ha condicionado profundamente la evolución económica y social en la Europa de la segunda mitad del siglo xx. Se trata de una tendencia histórica común a todos los países de la Unión Europea, independientemente de la especificidad de sus sistemas educativos nacionales. Sin embargo, la evolución española ha resultado relativamente tardía y particularmente rápida (Vincens 2002).

No obstante, los datos disponibles permiten otear en el horizonte el fin de la expansión educativa en España; en concreto, en el horizonte de las generaciones nacidas entorno a 1980 y, por tanto, hacia el año 2010, cuando el grueso de esta generación participe ya en la vida activa (Planas, Sala, Vivas 2003). El escenario de futuro más realista, respecto a la producción del sistema educativo, parece ser el estancamiento de las tasas de acceso a los diplomas de bachillerato y universitarios y, debido al descenso demográfico, la disminución del flujo de diplomas de ambos niveles sobre la población en edad de trabajar. Por otro lado, si la disminución de los efectivos titulados en los niveles de bachillerato y universitario resulta bastante probable aunque no segura o dramática, la de los titulados en formación profesional parece evidente y difícilmente reversible para la generación 1990.

De acuerdo con nuestras previsiones, la producción futura del sistema educativo español experimentará los puntos de inflexión siguientes:

- «Entre las generaciones 1970, 1980 y 1990, la primera que arrojará un flujo de titulados en bachillerato o es-

tudios superiores inferior a la generación nacida 10 años antes será 1990, que mantendrá aproximadamente las tasas correspondientes a la generación 1980;

- Teniendo en cuenta las generaciones intermedias, la tasa de acceso a los títulos de bachillerato + estudios superiores se estabilizará a partir de la generación 1977 (alrededor del 45%);
- Suponiendo que la estructura por niveles educativos de cada generación cristaliza a los 30 años de edad, la producción de titulados en bachillerato o estudios superiores comenzará a menguar a partir de 2007» (Planas, Sala, Vivas 2001).

La expansión educativa producida en el curso de la segunda mitad del siglo xx se apoyaba sobre la convergencia de los intereses y del comportamiento de los actores implicados (Estado, familias, empresas) (Mallet et al., 1997), que por distintas razones han apostado históricamente por el incremento de los niveles educativos. El futuro de la formación académica en España depende pues del modo en que estos actores responderán a la previsible congelación de la expansión educativa: ¿van a mantener el consenso o aparecerán divergencias entre ellos en un futuro próximo? ¿Continuarán, Estado, empresas y familias, interesados en mantener el aumento de los niveles educativos generación tras generación? ¿Cómo adaptarán sus estrategias en torno a la formación?²

- La respuesta a semejantes cuestiones puede descomponerse en los ejes siguientes:

(2) Estas cuestiones se plantean en el marco del proyecto EDEX, para los cinco países participantes (Francia, Alemania, Reino Unido, Italia y España), bajo una metodología común propuesta por los responsables de la fase prospectiva de la investigación (J. F. Germe, L. Frey, 15/06/2000, reproducida en C. Béduwé, J. Planas 2003 pp. 87-104). Béduwé C., Planas J. (2003) *Expansión educativa y mercado de trabajo*. INEM Col. Estudios. Madrid.

- La evolución de los condicionantes institucionales del sistema educativo y sus efectos;
- El arbitraje formación inicial/formación a lo largo de toda la vida;
- La evolución de las competencias de la población activa;
- La evolución del comportamiento de las empresas frente a la evolución de las competencias en la población activa.

EL EFECTO DE LOS CONDICIONANTES INSTITUCIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Configuraciones institucionales distintas tienen efectos diferentes sobre las estrategias educativas de los individuos. El análisis que realizamos en este texto se realiza en un marco institucional en cambio, entre la aplicación del desarrollo institucional propuesto por la LOGSE (aprobada en 1990) y el nuevo marco, definido por las leyes aprobadas por el gobierno del PP (LOU, *Ley de Calidad* y *Ley de Formación Profesional*) pero no aplicado aún. Vamos por tanto a realizar un análisis basado en un marco institucional en cambio, que nos hará movernos entre los resultados de la aplicación de leyes anteriores y la formulación de hipótesis, sin posible verificación empírica, sobre los efectos de la aplicación de las leyes recientemente aprobadas. Ante la evolución actual de las instituciones implicadas en la formación, ¿en qué términos debemos plantear nuestras cuestiones?

Por esto este capítulo se divide en dos apartados, el referente a las tendencias actuales de evolución (1.1) y el referente a las hipótesis sobre los efectos de las nuevas leyes (1.2), particularmente de la *Ley de Calidad*, sobre los comportamientos de las generaciones nacidas a partir de 1990 (generación que el próximo año cumplirá 14 años).

LAS TENDENCIAS ACTUALES DE EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL

La evolución presente, y en el inmediato futuro, del sistema educativo se halla fuertemente condicionada por la reciente prolongación de la escuela obligatoria hasta los 16 años en el marco de un sistema unificado, propuesta por la LOGSE, y que, por tanto, ofrece un itinerario común a todos los estudiantes hasta dos años antes de la edad prevista para el acceso a la universidad.

Este hecho ha producido tres efectos fundamentales en la estructura y el papel de los distintos ciclos del sistema educativo español:

- Tensiones en el seno de la escuela obligatoria, que ha absorbido, a través de un modelo unificado y esencialmente conducido por antiguos profesores de BUP y COU, toda la población de entre 12 y 16 años. Ello conlleva: a) un mayor número de estudiantes, b) más heterogéneos y c) durante más tiempo;
- Tensiones en el seno de la escuela secundaria postobligatoria debidas a la pérdida de identidad de sus ciclos general y profesional;
- Tensiones en el seno del ciclo universitario, que asiste a la profesionalización de su estructura y sus funciones.

LAS TENSIONES EN EL SENO DE LA ESCUELA OBLIGATORIA UNIFICADA PARA LAS GENERACIONES NACIDAS ANTES DE 1990

Existe una creciente diversificación interna de las modalidades de formación (aunque no necesariamente estructuradas bajo la forma de itinerarios establecidos como propone la *Ley de Calidad*), vinculadas a la prolongación del ciclo obligatorio (Shavit, Bloshfeld 1993); con el objetivo de continuar absorbiendo el conjunto de cada gru-

po de edad durante mayor tiempo y tratando de evitar el aumento del fracaso escolar.

Así, de hecho, hemos asistido al desarrollo de una progresiva diferenciación interna en la enseñanza obligatoria, basada en las capacidades económicas de las familias y vehiculada por el estatus de los centros escolares y su capacidad de selección de los alumnos –lo que ocurre también en la escuela «gratuita». La *Ley de Calidad* constituye, como indicaremos en el apartado 1.2, un paso decisivo al cambiar el marco institucional de un sistema unificado a otro que institucionaliza las diferencias de rendimiento ya dentro de la enseñanza obligatoria.

Por lo tanto se mantiene, aunque diferida en el tiempo, la contradicción entre las oportunidades formativas y profesionales de los que fracasan en la enseñanza obligatoria y las opciones reservadas a aquellos que han tenido éxito en su paso por este ciclo.

La expansión educativa tiene su reverso de la moneda: el sistema escolar encuentra cada vez más dificultades para ofrecer oportunidades de recuperación escolar y/o profesional a aquellos que no alcanzan los niveles mínimos previstos en la enseñanza obligatoria (Casal, García, Planas 1998).

De todas formas, no podemos olvidar que los resultados de EDEX (Beduwe & Germe 2002) nos muestran que, en las últimas décadas del siglo xx, han sido los sistemas «unificados», como el francés y el español, los más eficaces para elevar el nivel de educación de sus poblaciones.

LOS CICLOS GENERALES Y PROFESIONALES DE LA ESCUELA SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA: A LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD

Cierta confusión se extiende en torno a las funciones de los ciclos secundarios gene-

rales postobligatorios, y responde a los elementos siguientes:

- En cuanto se prolonga la escolarización obligatoria, estos ciclos se aproximan al nivel universitario, de tal modo que «estudiar» significa, cada vez más, cursar estudios universitarios. En semejante contexto, la etapa secundaria del recorrido educativo pierde autonomía y debe redefinir su identidad;
- El Bachillerato, reducido a dos años y diferenciado por itinerarios que dan acceso a itinerarios universitarios diferentes, se ha convertido en una especie de pre-elección universitaria que podría tener eventualmente cierto valor «profesional» pero que no logra consolidarlo.
- La formación profesional ha pasado de ser la opción obligada para los fracasados (y opcional para los exitosos) de una escuela obligatoria hasta los 14 años (en el marco de la LGE 1970) a constituirse, en su Grado Medio, como una opción reservada a los que han superado una escuela obligatoria hasta los 16 años o a competir, en su Grado Superior, con los primeros ciclos universitarios³ (en el marco de la LOGSE 1990).
- El sistema educativo español trata de construir, a través de sus enseñanzas secundarias postobligatorias, una alternativa a la expansión académica que descongestione la enseñanza superior. No obstante, muy probablemente (Merino, Planas 1996), evolucionará como una vía paralela a la académica que presionará hacia el aumento de la educación universitaria.

(3) Anteriormente la Ley de 1970 preveía ciclos profesionales similares, pero su existencia fue poco más lejos del papel.

La LOGSE pretendía desarrollar ciclos de formación postbachillerato en competencia con los ciclos cortos de educación universitaria. La nueva ley de educación en curso de desarrollo (LOCE) persevera en dicha tentativa. En caso de lograrlo, estos ciclos podrían estructurarse como un sistema de enseñanza superior no universitaria o, mejor dicho, fuera del actual monopolio de las universidades. La historia de la educación en España nos muestra que las tentativas precedentes en este sentido, como la que protagonizó la LGE (1970), han resultado un absoluto fracaso.

El marco actual se caracteriza por: a) la elevación de la edad de escolarización obligatoria y, por tanto, su aproximación a la edad teórica de ingreso en el ciclo superior; b) un aumento del coste de oportunidad de los estudios universitarios producido por una mejora de las oportunidades de empleo para los jóvenes y c) una posible (todavía no verificada) saturación de la demanda de los ciclos académico-universitarios en la enseñanza superior.

En este nuevo marco cabe esbozar la evolución futura de la enseñanza superior en España: una enseñanza más diversa donde la universidad continuará siendo una institución fundamental pero dejará de ser un monopolio.

LAS TENSIONES EN EL SENO DE LA UNIVERSIDAD

Actualmente, cerca de la mitad del grupo de edad accede a la universidad a la vez que una creciente proporción de los estudiantes titulados permanece en ella o regresa tras abandonarla en el tercer ciclo universitario.

Pero estos fenómenos se hallan inscritos en, y en parte inducidos por, las tendencias de evolución institucional de la universidad que: a) ha incorporado niveles

intermedios de titulación; b) ha desarrollado intensamente sus titulaciones de tercer ciclo; c) se ha diversificado en itinerarios cada vez más especializados y con mayor vocación profesionalizadora y d) ha extendido su oferta sobre el territorio aproximándose así a sus estudiantes potenciales.

El sistema universitario español está reaccionando simultáneamente ante dos fenómenos con efectos opuestos pero que coinciden en el tiempo: el extraordinario aumento de la propensión al acceso a la universidad de las generaciones 1960 y 1970 y el declive demográfico que erosiona actualmente la institución por la disminución de efectivos. El sistema ha reaccionado a través de distintas estrategias:

- Aumento de la competencia y jerarquización entre universidades que pretende erigirse sobre la base de «evaluaciones externas y objetivas» que permitan clasificarlas en su conjunto. Semejante proceso se desarrolla a pesar de que la legitimación de tales procedimientos se halla lejos de consolidarse en nuestro país;
- Desarrollo de ciclos de postgrado como zona poco reglamentada y abierta a la expansión (aunque ya bastante concurrida). Se trata de la etapa educativa que más rápidamente está creciendo - en términos relativos. Además, dado que una parte de ella corresponde a la formación permanente, se halla más resguardada del receso demográfico que los ciclos de formación inicial;
- Búsqueda, por parte de cada centro, de una doble legitimación «universitario-institucional» por una parte y por el reconocimiento en el mercado de trabajo de los títulos que produce, por otra parte. Esta doble legitimación obliga a los centros universitarios, a partir de su fuente primigenia de legitimación

(pública-Estado o privada-empresa), a perseguir también la otra fuente como complemento. Así, los centros privados reconocidos por el mercado pretenden una legitimación universitaria-pública mientras que los centros públicos intentan potenciar su legitimación por el mercado. Semejante fenómeno resulta todavía más evidente en el caso de los títulos de postgrado. Las consecuencias de esta dinámica de cooperación público/privado son, por el momento, difíciles de prever;

- Emergencia, en el marco de esta diferenciación/especialización de las universidades y de sus especialidades/titulaciones, del factor económico como elemento de jerarquización/legitimación de los títulos universitarios ante sus demandantes. Actualmente, las universidades públicas implementan nuevas titulaciones de pago «full cost» para atraer a un determinado público y cierta legitimación mercantil.

El análisis de los ciclos de postgrado en términos de equivalencias internacionales, mecanismos de legitimación y reconocimiento en el mercado, constituye un punto de observación privilegiado de las tendencias de evolución de nuestro sistema de certificaciones académicas. Se trata de una etapa libre de restricciones institucionales, puesto que no representa la llave de paso de ningún ciclo ulterior.

LA ESCUELA OBLIGATORIA Y LA EDUCACIÓN
SUPERIOR COMO ESPACIOS CENTRALES
DE LAS TRANSFORMACIONES DEL SISTEMA
EDUCATIVO

La prolongación de la escolarización obligatoria produce un doble efecto sobre el

sistema educativo español. Por una parte, pone en jaque al modelo comprensivo ante las dificultades para reunir durante tanto tiempo a toda una generación de jóvenes -con profundas diferencias socioculturales- en un modelo institucional común. Además, la gestión de este modelo se apoya en profesores y centros acostumbrados a la previa selección académica de su alumnado (Graduado escolar). El gobierno del PP ha aprobado la *Ley de Calidad*, pendiente de aplicación, que aborda el tema a través de la diversificación jerárquica de itinerarios en el interior de la escuela obligatoria.

Por otra parte, la prolongación de la enseñanza obligatoria tiende a equiparar «estudiar» y «cursar estudios superiores», unos estudios superiores cada vez más diversos en sus especializaciones, su duración y sus modalidades.

LA MULTIPLICACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN
DE LOS ESPACIOS E INSTITUCIONES CAPACES
DE PRODUCIR Y «CATEGORIZAR» COMPETENCIAS

Desde hace años, la formación profesional en España se ha institucionalizado como una variante de la formación secundaria y superior en el interior de la escuela pero también fuera de ella. La formación profesional explícita-formal se halla construida en torno a tres sistemas: a) el sistema escolar del que nos hemos ocupado, organizado bajo la legislación educativa y gestionado por las administraciones educativas; b) la formación ocupacional para desempleados organizada y gestionada por la administración de trabajo y c) la formación continua de los trabajadores ocupados gestionada por los agentes sociales⁴. Pues bien, también es posible identificar fenómenos que condicionarán la evolución de nuestro sistema educativo desde la formación profesional no escolar:

(4) Recientemente ha aumentado la presencia del Ministerio de Trabajo en la administración de los fondos para la formación continua.

- El gobierno del PP, pero con un amplio consenso político y social, ha elaborado la *Ley de Formación Profesional* y las cualificaciones que pretende, mediante la creación de un Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones y con el soporte técnico del INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones), crear mecanismos de coordinación y de reconocimiento entre los tres sistemas sin que, por el momento, dispongamos de resultados. Hoy en día, junto a los títulos expedidos por el Ministerio de Educación, existen certificados de formación profesional expedidos por los demás sistemas y que podemos denominar «quasi-diplomas»;
- De modo que existen vías informales de adquisición de competencias, que pueden ser reconocidas formal e informalmente, llamadas a constituir una fuente de señales sobre el mercado y que la «norma» deberá tener en cuenta, como de hecho ya sucede (ver recuadro).

Tipos de interrelación entre formación y empleo (Planas y Sala, 2000)

Modalidades formales (no escolares) de adquisición de competencias:

- Diferenciación que, entre estudiantes pertenecientes a un mismo grupo de clase en la formación explícita inicial, introduce una formación explícita paralela –un fenómeno, por cierto, en expansión– con finalidades formativas o de adaptación horaria entre los estudiantes y sus padres. Este tipo de formación explícita pero extra-escolar, aunque a menudo viene promovida por los centros como un servicio, puede suponer –entre formaciones complementarias más allá del horario escolar, colonias escolares en vacaciones, etc.– un 50% de horas suplementarias de formación por parte de ciertos alumnos respecto a otros que comparten el mismo aula;
- Desarrollo de la formación continua explícita que, a través de modalidades diversas, se ha producido en nuestros países. La base institucional del desarrollo de estos «cursos» resulta extremadamente variada (Estado, Comunidades Autónomas, empresas, instituciones de formación,...) y, por tanto, su registro y certificación también lo son. Las políticas financiadas por el Fondo Social Europeo no son ajenas a semejante desarrollo;
- Medidas formativas de apoyo a la inserción profesional de los jóvenes, que han experimentado una fuerte progresión a lo largo de las últimas décadas;
- Cursos estandarizados con validez internacional, apoyados en instituciones públicas reconocidas. Por ejemplo, los cursos de inglés del British Institute;
- Cursos producidos y certificados vía Internet, como los cursos Microsoft;
- Experiencias institucionales de alternancia.

Modalidades informales de adquisición de competencias:

- Experiencia de trabajo «espontáneo» de los jóvenes en el transcurso de la formación escolar inicial, intensamente desarrollada en ciertos países, que puede representar una ventaja comparativa en la diferenciación entre aquellos jóvenes en posesión de un título idéntico;

- Experiencia de trabajo y sus elementos cualitativos, al hilo de los cuales puede considerarse la antigüedad en el puesto de trabajo tanto una ventaja como un inconveniente (como resultado del olvido de los saberes previamente adquiridos sin incorporar nada en su lugar);
- Saberes adquiridos en la vida social, tales como las experiencias asociativas y familiares, que componen un background, así como la capacidad de movilizar y adquirir otras competencias cognitivas o prácticas;
- «Consumo cultural», es decir, el interés por lo que pasa en ciertos campos sociales. Es el caso de la formación permanente espontánea o de la gimnasia intelectual que mantiene «en forma los músculos del cerebro» en el acceso a nuevos saberes demandados.

Prácticas formales de reconocimiento de competencias;

- «Quasi-títulos»⁵, asociados a acciones de formación continua explícita;
- Certificados expedidos por las «administraciones públicas» al cabo de itinerarios de aprendizaje informal;
- La producción de «quasi-títulos» por parte de las multinacionales, que legitiman las competencias adquiridas mediante un reconocimiento «universal». Ello concierne desde el British Council hasta los títulos Microsoft, pasando por una multitud de certificados de alcance;
- El papel «formal» que desempeñan, en materia de reconocimiento de competencias, los certificados expedidos por ciertas empresas. Tales certificados vienen vinculados a stages o al dominio de ciertas tecnologías o maquinaria;
- El papel progresivamente formal –reconocido desde el exterior– de las experiencias realizadas en empresas punteras o particularmente exitosas en su sector;
- Exámenes de inglés certificados ad hoc por la Universidad de Cambridge (1st Certificate, Proficiency).

Prácticas informales de reconocimiento de competencias:

- Curriculum Vitae que, aunque no son una novedad en sí mismos, incluyen cada vez más referencias a los hobbies o a valores construidos sobre la base de aprendizajes sociales. De este modo, se erigen en un indicador de competencias;
- Empresas de selección de personal, que han desarrollado un buen número de instrumentos de evaluación;
- Entrevistas personales, que pretenden captar elementos de las competencias personales significativos para un puesto de trabajo, o simplemente discriminar entre los candidatos a ocuparlo;
- Los contratos de prueba, que permiten identificar las competencias profesionales de los candidatos a la contratación de un modo informal, mediante la relación personal directa.

(5) Certificación explícita y formal asociada a una actividad igualmente explícita y formal de formación extra-escolar no inscrita en el sistema de títulos del sistema educativo.

Asistimos al desarrollo de tres tendencias complementarias de evolución:

- La recomposición del valor de los títulos escolares vinculada a la recomposición interna de los ciclos así como a la aparición de nuevos tipos de señales;
- La irrupción de abundantes quasi-diplomas que certifican acciones formales de formación profesional externa a la escuela;
- Intentos de reconocimiento formal de la experiencia adquirida en el trabajo que coinciden, además, con el desarrollo de abundantes acciones formales e informales de producción y reconocimiento de competencias en nuestros mercados de trabajo y de formación.

Estos fenómenos, además, evidentemente, de los cambios en los mecanismos de contratación y promoción por parte de las empresas, implicarán una recomposición de los sistemas de señales que constituyen la norma en materia de formación (Planas, Sala 2000).

Semejante recomposición no conducirá, en nuestra opinión, a la substitución del papel de los títulos escolares por otras señales, sino a la coexistencia entre ambos, lo que reforzará el papel de filtro de la acreditación académica⁶.

LOS EFECTOS PREVISIBLES DE LA LEY DE CALIDAD: DEL VOLUNTARISMO UNIFICADOR A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA DESIGUALDAD DE RENDIMIENTO

Como indicábamos anteriormente, el gobierno del PP ha aprobado últimamente un nuevo marco legal para los distintos nive-

les del sistema educativo. A los efectos de este artículo los cambios esenciales para el futuro de la expansión educativa en España son los que contiene la *Ley de Calidad*. Esta ley aún no ha empezado su aplicación, lo que nos obliga a analizar sus efectos sobre el desarrollo de la educación en términos de hipótesis.

Los principales cambios que introduce la *Ley de Calidad*, a los efectos de este artículo, son dos: a) la instauración de itinerarios jerarquizados en el interior de la enseñanza obligatoria (tecnológico, científico y humanístico), que se constituirán en base al rendimiento académico y a las opciones de los alumnos, aproximándolos a unas vías post-obligatorias y alejándolos de otras; b) la Prueba General de Bachillerato, que reintroduce un examen de «reválida» para obtener el título de bachiller, una vez aprobadas todas las asignaturas; esta prueba constituye un obstáculo adicional en el acceso al título de bachiller y, consecuentemente, a la enseñanza superior.

Sobre estas bases podemos hacer diversas hipótesis sobre los efectos de la instauración del marco institucional propugnado por la *Ley de Calidad*:

- Hipótesis A: cristalización sin mutación
Las proporciones entre los pertenecientes a una generación entre los que fracasan, los que acceden a la formación profesional y los que acceden al bachillerato se mantienen pero, en este nuevo marco, estructurados como itinerarios separados dentro de la enseñanza obligatoria.
- Hipótesis B: aumento del acceso a la formación profesional de grado medio.
Si se produce un incremento de los que «escogen» el itinerario «tecnológico» respecto a la proporción que accedía a los ciclos de FP de grado medio. Este aumento podría

(6) Para una reflexión más precisa sobre las posibles consecuencias de esta recomposición, ver Germe, Planas 2000.

producirse nutriéndose por una parte de aquellos que fracasaban y que ahora podrían obtener un aprobado condicionado al acceso a la FP, por su origen no-académico, y por una parte de los adolescentes que hoy aprueban la actual ESO y que hicieran una opción precoz irreversible hacia la formación profesional.

- Hipótesis C: crecimiento del acceso a la enseñanza superior en su variante de formación profesional.

Si los distintos ciclos de formación profesional se estructuran como vía paralela a la secundaria-universidad, puede estructurarse una formación profesional superior de «segunda» para aquellos que provienen del grado medio.

En cualquier caso, las hipótesis más plausibles son aquellas que indican un estancamiento o una reducción del porcentaje de una generación que accederá a la universidad, en la medida que el nuevo marco legal dificulta, más que favorece, este paso. Tenemos ejemplos de referencia en sistemas diversificados como el inglés o el alemán, donde se constata este fenómeno y que se hallan actualmente en proceso de revisión profunda.

Concluyendo, el nuevo marco legal propuesto con la *Ley de Calidad* podría incluso agravar el problema que se planteará en las próximas décadas respecto a la formación inicial como fuente de competencias necesarias para la economía.

EL ARBITRAJE FORMACIÓN INICIAL / FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

FORMACIÓN INICIAL CERTIFICADA VERSUS FORMACIÓN CONTINUA NO CERTIFICADA

Los resultados de la primera fase del proyecto EDEX (Análisis de las estructuras educativas) muestran que, por el momento, la adquisición de títulos se desarrolla en el curso de la formación inicial y que el au-

mento de la formación continua no ha repercutido sobre la estructura por nivel de titulación de las generaciones mayores de 30 años. La conclusión es clara: fundamentalmente, para las generaciones analizadas en el marco de esta investigación, los títulos se adquieren solamente durante la formación inicial.

Analizar el arbitraje entre formación inicial y formación a lo largo de la vida consiste, pues, esencialmente, en analizar el arbitraje entre formación certificada y formación no certificada.

¿Es previsible un cambio en esta tendencia? ¿Cómo evolucionará el umbral de los 30 años? ¿Se desplazará al alza dada la eclosión de la formación continua y la formación permanente? ¿Qué balance cabe hacer de los certificados teóricamente accesibles desde todas las edades? ¿Es posible formular alguna hipótesis sobre la evolución del arbitraje formación inicial / formación a lo largo de la vida?

Veamos a continuación cómo se han producido dichos arbitrajes en el pasado reciente y en relación con las modalidades formales e informales de formación continua.

LA RELACIÓN FORMACIÓN INICIAL / FORMACIÓN CONTINUA EXPLÍCITA

La incertidumbre en el mercado de trabajo que se cierne sobre las relaciones económicas, así como la obsolescencia de las cualificaciones en un mundo en rápida evolución, han ocasionado prolijos debates sociales y han condicionado la puesta en marcha de diversos dispositivos de formación continua.

El predominio de los criterios económicos en la formación continua ha surtido el efecto de privilegiar su aspecto profesional, puesto que las empresas han tendido a utilizarla como recurso estratégico de modernización.

Por otro lado, las modalidades de formación continua son múltiples y se orientan hacia objetivos distintos en el plano de

la eficiencia o equidad. Pero, en cuanto restringimos el campo de análisis a la formación continua explícita, los datos son reveladores. La formación inicial y continua tienden a tejer relaciones de complementariedad, más que de substitución. En efecto, ambas tienden a acumularse. En particular, en materia de equidad, es decir de distribución de saberes y de saberes profesionales, las principales desigualdades conciernen al sexo y al nivel de cualificación (Planas, Plassard 2000).

A pesar de los límites de los datos disponibles sobre la formación continua en España, las constataciones acerca del comportamiento de los individuos y de las empresas sugieren que nos encontramos muy lejos de la «Nueva Jerusalén» sobre la que ironizaba Mark Blaug. Asistimos más bien a un proceso mediante el cual la formación continua contribuye a aumentar las diferencias construidas a partir de la formación inicial. Ello conlleva un riesgo evidente de polarización de las trayectorias formativas a lo largo de la vida.

¿ES REVERSIBLE LA FORMACIÓN INICIAL?

Los más formados son, pues, los más formables. Reorientar esta tendencia para democratizar la «formación a lo largo de la vida» y convertirla en un derecho de los ciudadanos, tal como propone el Consejo de Educación de la UE, requiere intervenciones firmes orientadas a garantizar el éxito de todos los alumnos en la enseñanza obligatoria.

El carácter irreversible de la formación inicial respecto a las oportunidades de acceso al empleo y a la formación continua hace de ella el núcleo duro de los riesgos de exclusión profesional y social. Constituye un capital a la vez irreversible e insubstituible cuyas características deben desarrollarse tanto en los procesos de aprendizaje como en sus resultados.

Como indican Planas, Plassard (2000), la mayor parte de las actividades de formación pueden producir competencias de

distinta naturaleza (competencias estructurales, competencias clave, competencias transversales, competencias específico-coyunturales). Sin embargo, en la práctica, se opera una cierta especialización. La escuela se orienta –o debiera hacerlo– hacia las competencias estructurantes o transversales; las instituciones de formación continua se concentran preferentemente en competencias coyunturales; por su parte, la formación en la empresa procura las competencias ligadas a la socialización laboral y a la especialización técnico-organizativa.

El tiempo de caducidad entre diversas competencias también difiere notablemente y las competencias desarrolladas en el curso de la formación inicial revisten una vigencia particularmente duradera. Por lo que respecta a las condiciones previas ante otros tipos de adquisición, cabe subrayar que la formación inicial actúa como una inversión en infraestructura, por lo que resulta difícilmente reversible.

Este carácter irreversible se halla amplificado por dos factores suplementarios:

- Por un lado, es imposible repetir un período de formación a tiempo completo de tan larga duración en el curso de la vida activa. Sin duda, jamás puede un individuo consagrar tanto tiempo a estructurarse como durante la formación inicial. La organización social interviene también mediante el efecto de señal asociado al carácter secuencial de la inversión. Además, la prolongación de la escolarización acentúa el fenómeno aumentando los riesgos de exclusión;
- Por otro lado, el proceso de envejecimiento resulta inevitable y los individuos son jóvenes y niños una sola vez. Luego el período habitual de formación inicial es aquél en el que el individuo, desde el punto de vista físico o biológico, es más maleable, lo que refuerza si cabe aún más su carácter irreversible.

¿CÓMO VAN A EVOLUCIONAR
LAS COMPETENCIAS DE LA POBLACIÓN
EN EDAD DE TRABAJAR?

Disminución de los flujos de entrada de jóvenes titulados (en formación profesional, bachillerato y estudios superiores) sobre el

mercado de trabajo pero aumento del stock de títulos para todos los niveles postobligatorios entre la población en edad de trabajar. Esta frase resume el rasgo esencial de la evolución previsible de las competencias disponibles en la población entre 16 y 65 años hasta finales de la presente década.

CUADRO I
*Stocks de títulos en la población en edad de trabajar 1987– 2010*⁷

| Años | TP (3) ⁸ | Inc. ⁹ | Univ(5) | Inc. | 4+5 ¹⁰ | Inc. |
|------|---------------------|-------------------|---------|------|-------------------|------|
| 1987 | 1212.0 | | 2013.8 | | 4355.0 | |
| 1988 | 1410.2 | | 2071.6 | | 4515.3 | |
| 1989 | 1565.5 | | 2233.5 | | 4888.6 | |
| 1990 | 1707.4 | 13.6 | 2323.7 | 5.1 | 5061.5 | 5.4 |
| 1991 | 1833.5 | | 2402.5 | | 5197.2 | |
| 1992 | 2131.2 | | 2459.1 | | 5262.7 | |
| 1993 | 2313.6 | | 2574.8 | | 5497.4 | |
| 1994 | 2557.8 | | 2711.8 | | 5802.3 | |
| 1995 | 2686.2 | 11.5 | 2903.6 | 5.0 | 6194.5 | 4.5 |
| 1996 | 2845.3 | | 3193.8 | | 6680.9 | |
| 1997 | 2960.3 | | 3335.0 | | 6939.5 | |
| 1998 | 3027.3 | | 3516.7 | | 7190.7 | |
| 1999 | 3145.8 | | 3718.1 | | 7372.1 | |
| 2000 | 3126 | 3.3 | 3761 | 5.9 | 7334 | 3.7 |
| 2001 | | | | | | |
| 2002 | | | | | | |
| 2003 | | | | | | |
| 2004 | | | | | | |
| 2005 | 3764 | 4.1 | 4222 | 2.5 | 8292 | 2.6 |
| 2006 | | | | | | |
| 2007 | | | | | | |
| 2008 | | | | | | |
| 2009 | | | | | | |
| 2010 | 4190 | 2.0 | 4685 | 2.2 | 8936 | 1.6 |

(7) Para el cálculo de los datos prospectivos de 2005 y 2010 hemos tomado el nivel más alto alcanzado pro la generación 2000 (la última sobre la cual podemos obtener cálculos fiables) suponiendo una estabilidad de las tasas de acceso a los diversos títulos y restando las generaciones que alcanzan los 65 años.

(8) Títulos de formación profesional.

(9) Tasa de crecimiento medio anual del período.

(10) Niveles 4 y 5 = «COU» y «universitarios», respectivamente.

Sin embargo, a pesar de que a partir de la generación 1990 los recién incorporados en el mercado de trabajo aportan un volumen decreciente en comparación con las generaciones precedentes, el stock de títulos en edad de trabajar continua aumentando. En efecto, la cantidad de títulos que vierten las nuevas generaciones (a partir de 16 años) supera la que se llevan consigo las generaciones que abandonan (65 años) el mercado laboral. Por consiguiente, el volumen total de títulos de todos los niveles postobligatorios contenidos en la oferta de trabajo seguirá en aumento, aunque menos acelerado que en la última década (cuadro D).

Las empresas deberán adaptar sus políticas de gestión de recursos humanos, y en particular de contratación, ante este cambio en la estructura de competencias de la población en edad de trabajar en España.

La población activa española estará cada vez más titulada y además los títulos serán cada vez más «experimentados» o, al menos, con mayor edad. Si la edad es un buen indicador de competencias a través de la experiencia laboral, la abundancia de competencias por parte de la oferta de trabajo está garantizada o como mínimo es creciente; emerge pues una nueva combinación entre formación inicial y experiencia. Ello repercutirá en las políticas de recursos humanos de las empresas y en los sistemas de formación en el sentido de estimular mecanismos de formación continua dirigidos a recualificar una población cada vez más titulada y experta.

EL COMPORTAMIENTO DE LOS ACTORES IMPLICADOS EN LA EXPANSIÓN EDUCATIVA

¿HACIA LA RUPTURA DEL CONSENSO POR LA EXPANSIÓN EDUCATIVA?

En el curso de los análisis realizados por nuestro grupo de investigación (GRET-ICE de la UAB) en el marco de un proyecto financiado por el CEDEFOP, considerábamos la expansión educativa generalizada en Europa como el resultado de una convergencia de las estrategias de los actores implicados (Estado, familias, empresas); el consenso por la formación estimulaba al alza los niveles de titulación, generación tras generación (Mallet et al., 1997). Entonces preveíamos una posible ruptura de dicho consenso en un futuro no muy lejano por la divergencia de uno o varios de esos actores.

Teniendo en cuenta los primeros indicios del fin de la expansión educativa, es posible distinguir algunos rasgos que caracterizarán la reacción de empresas, Estado y familias.

- Para las *empresas*, el aspecto fundamental del futuro no son las tasas de titulados de cada nivel alcanzados por cada generación, sino el volumen de efectivos que atraviesa el sistema escolar y los titulados por éste en valores absolutos. El análisis del comportamiento de los empresarios, elaborado en el marco de EDEX¹¹,

(11) Catherine Béduwé (2000): «... para el conjunto de los empresarios, aunque nuestro estudio no pretende ninguna exhaustividad, la cuestión de la expansión educativa y de la mayor disponibilidad de títulos en el mercado es percibida a menudo como una respuesta a las necesidades cada vez mayores de adaptación de la mano de obra y de anticipación de dichas necesidades de adaptación. No solamente la evolución tecnológica alimenta la complejidad en el trabajo, sino que además ésta se ha acelerado durante los últimos años de la mano del desarrollo informático de los medios de comunicación, por no citar otros factores. El título es adquirido —en la inmensa mayoría de los casos— durante la formación inicial, de modo que son los jóvenes los que vehiculan la expansión educativa. Cuanto mayor es el nivel del título, mayor es la adaptabilidad a la evolución del entorno asociada al individuo que lo acredita. En este caso, el título respresenta, para el empresario, la garantía de una adaptación mayor, más rápida y menos costosa. Ello puede contribuir enormemente a la decisión de contratar “jóvenes”».

nos permite prever que su opinión será más bien a favor de, al menos, mantener los flujos de titulados en las cantidades alcanzadas durante la última década.

- Sobre el papel del *Estado* conviene distinguir entre la estrategia del sistema educativo y la de los organismos responsables del control presupuestario:

- Del *sistema educativo*, y especialmente en el nivel universitario, tal como señala J. Carabaña (1997: 97), sólo cabe esperar estrategias de expansión. Ante las dificultades para mantener el volumen de su clientela, es probable que la universidad amplíe mercado hacia el público adulto a través de la formación permanente;

- Del comportamiento de la *administración* y de los organismos responsables del control presupuestario cabe esperar un freno al crecimiento del gasto público, más que una verdadera reducción. Ello permitiría, por un lado, mantener un equilibrio entre las expectativas de las empresas y las del sistema educativo; por otro, mitigar la propensión de las familias a reducir las tasas de presencia en los niveles postobligatorios, tal como explicamos a continuación;

- La estrategia de las *familias* en términos de la propensión hacia los estudios postobligatorios de sus hijos no es necesariamente la misma que durante las últimas décadas, dada, al margen de otros factores, la evolución demográfica que reduce drásticamente las generaciones nacidas entre 1980 y 1990 en comparación con las nacidas entre 1960 y 1970. Estas últimas presentan un volumen similar de efecti-

vos, mientras que la de 1980 es un 15% inferior y la de 1990, un 40%. De modo que resulta previsible que el comportamiento de las familias cambie, porque las generaciones menos cuantiosas muestran una menor propensión hacia los estudios postobligatorios, ya que su coste de oportunidad aumenta con las oportunidades laborales.

De modo que el consenso en torno a la expansión educativa podría romperse por la cuerda de las familias o de las instancias externas al sistema educativo responsables del control presupuestario, que presionan hacia una reducción del presupuesto educativo, lo que disminuye a su vez la propensión de las familias a la prosecución de los estudios de sus hijos ante una mayor carga de costes directos.

Un último punto sobre la evolución de los datos hace referencia a la evolución de los niveles de postgrado universitario (masters, postgrados, doctorados). No hemos considerado este nivel de estudios en el análisis de la expansión educativa, pero la proliferación de títulos universitarios en las últimas décadas ha inducido un incremento extraordinario de estos ciclos que podrían compensar parte de la casi inevitable pérdida de efectivos vinculada a la evolución demográfica.

Algunos datos a título indicativo sobre la evolución de los efectivos presentes en los ciclos de postgrado en Cataluña (no disponemos de datos análogos para el conjunto del Estado) ilustran la expansión de dichos ciclos. La inscripción en postgrados en el conjunto de las universidades catalanas ha pasado de los 11.926 estudiantes en el curso 1992-93 a los 22.232 del curso 1997-98; es decir, que ha aumentado en un 86,4% en cinco años. Para ofrecer una referencia sobre el orden de magnitud de estas cifras, basta con explicar que son del mismo orden que las de titulados en primer y segundo ciclo universitario en el conjunto de las univer-

sidades catalanas en los últimos años (23.338 en 1996 y 25.223 en 1997).

Estas cifras representan un indicio de una transformación cuantitativa y cualitativa –como veremos en el apartado siguiente– que convertirá los estudios de postgrado en un punto de observación clave en el estudio de las instituciones de enseñanza superior.

EL EFECTO DEL ARBITRAJE DE LOS JÓVENES Y SUS FAMILIAS

Para analizar las estrategias formativas de los jóvenes y sus familias, debemos considerar al menos dos aspectos. Por una parte, en palabras de la profesora Hillary Steedman, colega en el proyecto EDEX, «Do they jump or were they pushed?» Jump, remite al mercado de trabajo, pushed al aparato educativo y a las posibilidades efectivas de la prosecución de estudios: he ahí nuestro objeto de análisis; por otra parte, conviene tomar en cuenta la evolución observada o esperada del mercado laboral. Orientados por un análisis coste-beneficio de las elecciones educativas, cabe aventurar las previsiones siguientes.

EL COSTE DE OPORTUNIDAD

El coste de oportunidad de la educación postobligatoria aumentará para las generaciones futuras debido, en primer lugar, al declive demográfico y, en segundo lugar, a la disminución de las tasas de desempleo juvenil.

La propensión, probablemente al alza, en una «economía del conocimiento», de los empresarios hacia la contratación de jóvenes muy formados puede producir el efecto paradójico de presionarlos hacia los estudios de nivel superior y a la vez de limitar las trayectorias formativas muy largas.

EL COSTE DIRECTO

Sobre los costes directos de la educación, las tendencias subrayadas en varios infor-

mes recientes (Bricall 2000, Planas, Rifà, Sala 2000) descubren un incremento de los costes directos sobre las familias para todos los ciclos educativos (desde la escuela obligatoria a la universidad, y especialmente en los ciclos universitarios de postgrado).

El aumento de los costes directos a cargo de las familias no constituye, sin embargo, un fenómeno generalizado de manera homogénea entre los distintos ciclos, sino que existe un factor de diferenciación en el interior de cada ciclo sobre la base de diferencias de especialidad y/o de estatus del centro donde se desarrollan.

Así pues, un cierto aumento de los costes directos es apoyado por ciertos sectores sociales con sólidas capacidades económicas con el fin de reservarse ciertos espacios en el marco de un incremento generalizado del acceso a la formación.

En consecuencia, un aumento moderado de los costes en determinados sectores y ciclos educativos puede no inducir una disminución a la propensión al estudio; a condición de que dicho aumento no se generalice y los sectores de mayor pago garanticen títulos con prestigio social firme y alta remuneración en el mercado.

En la medida en que la formación permanente impartida por la universidad sea completamente de pago (*full cost*), su acceso se restringirá a adultos con una situación profesional confortable y, por tanto, con toda probabilidad, con altos niveles de estudios.

LOS SUBSIDIOS DIRECTOS

El sistema educativo español es uno de los sistemas europeos que menos subsidios directos maneja. El aumento de los subsidios directos (becas) a los estudiantes representa cada vez más un complemento de equidad ante el transvase de una gran parte de los costes de la universidad hacia las familias y los estudiantes. Dicho transvase se desarrolla mediante la introducción de

medidas (como las que limitan las repeticiones) para mejorar la eficacia de la institución universitaria, tal como señala el reciente informe Bricall (Bricall 2000) sobre el futuro de la universidad española, elaborado bajo encargo de la Conferencia de Rectores.

Así, el aumento de los subsidios directos o de los mecanismos públicos de financiación parece, en el marco actual y previsiblemente a medio y largo plazo, un elemento indispensable para evitar el declive de los niveles de educación y sobre todo, habida cuenta de la evolución demográfica, para mantener los flujos de efectivos altamente formados que el sistema educativo vierte en el mercado de trabajo.

LAS EMPRESAS ENTRE LA SOBREEDUCACIÓN Y LA PENURIA DE COMPETENCIAS: ¿HACIA UN CAMBIO DE RÉGIMEN EN EL APROVISIONAMIENTO Y LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS?

La expansión educativa ha modificado las estrategias de la contratación y promoción por parte de las empresas en el sentido de demandar cada vez más competencias y más titulados. Las empresas gestionan sus recursos humanos sobre la base de un aumento de formación inicial que permite una formación continua cada vez más frecuente y más breve. Estas estrategias se convertirán en hábitos que modificarán los términos de la demanda de trabajo, que se codificará como una demanda, ya no de títulos, sino, cada vez más, de competencias. En este contexto, ¿qué efectos producirá la evolución del perfil educativo de la población activa sobre el comportamiento de los empresarios?

Parece que el comportamiento de las empresas evoluciona hacia nuevas combinaciones en la composición de las competencias y sus orígenes. Las empresas podrán y deberán gestionar una combinación de competencias más compleja; por decirlo de manera simple, la substitución

de personas con experiencia y poco nivel de estudios por jóvenes inexpertos pero muy formados no será posible, en el año 2010, en las proporciones de los últimos años. Adultos bastante titulados cursarán cada vez más formación continua y la demanda de trabajo no dispondrá de una plétora de titulados jóvenes comparable con la actual. Habrá menos efectivos por generación y un mayor coste de oportunidad para los estudios superiores largos.

BIBLIOGRAFIA

- BEDUWE, C.: *Prospective éducative, que peut-on faire dans l'analyse prospective des systèmes éducatifs*. Documento de trabajo. Toulouse. Lirhe, 2000.
- BEDUWE, C.: *Réaction à la note de Keith Drake*, presentada en el seminario «Elévation des niveaux d'éducation, emploi et marches du travail». Université de Toulouse, XI/2000.
- BRICALL, J. M. (dir.): *Universidad 2000*, Informe para la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000.
- CAIXA DE CATALUNYA (OLIVER, J., coord.): *Informe trimestral sobre el consum privat a Espanya. Març de 2000*. Caixa de Catalunya, 2000.
- CASAL J.; GARCÍA M.; PLANAS, J.: «La lutte contre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès», en *Formation Emploi*, 62 (1998), pp.73-86.
- CARABAÑA, J.: «La pirámide educativa», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, ICE-UB / Horsori, 1997.
- CEDEFOP (TESSARING, M., dir.): *Vocational Education and Training*. CEDEFOP, Salónica, 2000.
- GOUX, D.; MAURIN, E.: «Les transformations de la demande de travail par qualification en France. Une étude de la période 1970-1993». *Working Paper* G9505, INSEE. Département des Etudes Economiques d'Ensemble, 1995.

- MALLET, L. et al.: «Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe», en *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 12 (1997).
- MERINO R., PLANAS, J.: «Els itineraris postobligatoris dels joves i la reforma escolar», en *Temps d'Educació*, 15 (1996), pp. 177-203.
- PLANAS, J.: «Formal education, informal education and training activities in the integration of young people into working life», en *Vocational Training European Journal*, 1 (1990), pp. 26-32.
- PLANAS, J.; PLASSARD, J. M.: «L'investissement en formation initiale comme préalable aux investissements en formation tout au long de la vie», en ALCOUFFE, A. et al.: *Efficacité versus équité en économie sociale. L'Harmattan*. Paris, 2 (2000), pp.3-12.
- PLANAS, J.; RIFÀ, J.; SALA, G.: «Report on the Education System in Spain», en *White Book: The Development of Education in the Russian Federation*. MESI. Moscow, part II (2000), pp. 18-36.
- PLANAS, J.; SALA, G.: «Education/employment interfaces. Skills and statistical coverage». European Commission / Eurostat. Luxembourg, pp. 163-172, 2001.
- PLANAS, J.; SALA, G.; VIVAS, J.: «El futuro de la expansión educativa en España. Análisis prospectivo de la producción del sistema educativo», en *Revista de Educación*, 332 (2003).
- SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H. P. (Eds.): *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press. Boulder, Col., 1993.
- VINCENS, J.: «Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs», en *Revue Européenne Formation Professionnelle*, 25 (2002), pp. 9-26.